



Suvi Lohilahti

Positiivisen pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksen pedagogiikassa alle kolmevuotiaiden
ryhmässä

Kirjallisuuskatsaus
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Positiivisen pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksen pedagogiikassa alle kolmevuotiaiden ryhmässä (Suvi Lohilahti)

Kirjallisuuskatsaus, 24 sivua

Helmikuu 2019

Kandidaatintutkielmassa tutkin kirjallisuuskatsauksena positiivisen pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa alle kolmevuotiaiden ryhmässä. Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen on yleistynyt varsinkin peruskouluissa ja siihen liittyvää ammattikirjallisuutta kohtaa yhä useammin. Varhaiskasvatukseen suuntaavaa kirjallisuutta aiheesta ei niinkään vielä löydä. Tutkielmani tarkoituksena on kasvattaa tietämystä alle kolmevuotiaiden ryhmän pedagogisista mahdollisuuksista positiivisen pedagogiikan saralla. Aineisto on kerätty kotimaisista ja kansainvälisistä tutkimusartikkeleista sekä muista julkaisuista.

Positiiviseen psykologiaan pohjautuvalla positiivisella pedagogiikalla voidaan tukea hyvinvointia monella eri tavalla. Tutkielmassani esittelen positiivisen pedagogiikan teemoja ja niiden linkittymistä alle kolmevuotiaisiin. Keskeisiä teemoja ovat henkilökohtaiset luonteenvahvuudet ja myönteiset tunteet, jotka nähdään toimintakyvyn ja hyvinvoinnin perustana. Positiivinen pedagogiikka keskittyy myös toipumiskyvyn ja sinnikkyuden kasvattamiseen, jotka ovat alle kolmevuotiaille ajankohtaisia oppimisen kohteita.

Myös alle kolmevuotiaiden arjessa tähdätään hyvinvointiin. Arki koostuu pitkälti fyysisten sekä henkisten perustarpeiden täyttämisestä. Lapselle turvallisessa oppimisympäristössä syntyvä perusluottamus mahdollistaa uusien asioiden oppimisen. Turvallinen ympäristö takaa myös leikin kehittymisen ja hyvinvointia lisäävän flow-tilan syntymistä. Positiivisen pedagogiikan yhdistäminen alle kolmevuotiaiden arkeen tukee varhaislapsuuden tarpeiden täyttämistä ja vahvistaa lapsen koettua hyvinvointia.

Avainsanat: alle kolmevuotiaat, hyvinvointi, positiivinen pedagogiikka, varhaiskasvatus

Sisältö / Contents

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	6
2.1	Pedagogiikka	6
2.1.1	Positiivinen pedagogiikka	6
2.1.2	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	7
2.2	Varhaiskasvatus	7
2.2.1	Alle kolmevuotiaat.....	9
3	Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä	10
4	Lapsen hyvinvointi positiivisen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan perustana	12
4.1	Lapsen koettu hyvinvointi.....	12
4.2	Luonteenvahvuudet.....	15
4.3	Myönteiset tunteet.....	18
4.4	Toipumiskyky ja sinnikkyys	19
5	Alle kolmevuotiaiden arjessa tähdätään hyvinvointiin.....	21
5.1	Luottamus.....	21
5.2	Leikki ja flow	22
6	Pohdinta.....	25
	Lähteet / References.....	27

1 Johdanto

Kandidaatintutkielmassani tutkin positiivista pedagogiikka ja sen merkitystä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa alle kolmevuotiaiden ryhmässä. Halu tutkia kyseistä aihetta kumpuaa henkilökohtaisista ja ammatillisista syistä. Opintojen aikana olen kohdannut erilaisia tapoja suhtautua varhaiskasvatukseen ja opettajaksi pätevöittävään tutkinto-ohjelmaan. Omaa opettajuutta pitää toistuvasti vakuutella ja selitellä. Myöskään pedagogiikan merkitystä ei välttämättä ymmärretä ja varhaiskasvatuksen opettajien ammattitaitoa toteuttaa sitä toiminnassa kyseenalaistetaan. Haluankin tuoda tutkielmassani esille pedagogiikan tärkeyden varhaiskasvatuksessa.

Mielenkiintoni erityisesti positiivista pedagogiikkaa kohtaan on syntynyt yleisesti tunnistettavasta virheisiin keskittyvästä yhteiskunnasta. Tämä on saanut minut pohtimaan myös lapsiin kohdistuvia odotuksia ja toimintaa, jotka luovat paineita lapsille jo pienestä asti. Pelkkien virheiden etsiminen ja heikkouksien kehittäminen voivat luoda lapselle kuvan itsestään epätäydellisenä ja riittämättömänä. Lasta tulisi arvostaa juuri itsenään ja riittävänä. Positiivinen pedagogiikka on kiinnostanut minua koko opintojeni ajan ja haluan laajentaa osaamistani sen saralla. Olen rajannut tutkielmani koskemaan varhaiskasvatusta ja erityisesti alle kolmevuotiaita, sillä tulevaisuudessa haluan työllistyä kyseiseen ikäryhmään ja parantaa työlläni heidän hyvinvointiaan. Lisäksi tutkimuskentässä on aukko kyseisestä ikäryhmästä.

Positiivinen pedagogiikka on yleistynyt viime vuosina ja siitä tehdään koko ajan enemmän tutkimusta. Harvey ja Light ovat tutkineet positiivista pedagogiikkaa valmentamisen näkökulmasta (Harvey & Light, 2017). Lisäksi opettajille suunnatussa ammattikirjallisuudessa on lisääntynyt positiivisen pedagogiikan teemat. Tehty tutkimus keskittyy kuitenkin voimakkaasti peruskouluun. Esimerkiksi O'Brian ja Blue (2018) ovat tutkineet pedagogisia käytänteitä, joilla voidaan lisätä positiivisten tunteiden, kokemusten ja kognitioiden määrää luokkahuoneessa. Lisäksi Seligmanin ja kumppanit tutkivat australialaisessa koulussa voiko onnellisuutta ja hyvinvointia opettaa kouluissa ja tulivat siihen tulokseen, että lasten joustavuutta, positiivisia tunteita ja sitoutumista opiskeluun voidaan opettaa ja näillä taidoilla on positiivinen vaikutus oppimistuloksiin (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Varhaiskasvatuksen kontekstiin tehtyjä tutkimuksia en ole löytänyt kuin muutaman, mutta en näe syytä, miksei samoja periaatteita voisi soveltaa myös varhaiskasvatukseen.

Tutkielmallani syvennän varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietämystä positiivisesta pedagogiikasta ja kiinnitän huomiota myös päiväkotien pienimpien ryhmissä oleviin pedagogisiin mahdollisuuksiin ja merkityksiin. Alle kolmevuotiaana lapsi kasvaa ja kehittyy lyhyessä ajassa paljon. Tämänkin takia ikäryhmän pedagogiikkaan tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Pedagogiikka

Pedagogiikka on vanha käsite, joka on muuntunut historian kuluessa ja sitä voidaan määritellä usealla eri tavalla. Suomessa sitä käytetään useimmiten kasvatustieteen ja kasvatustieteen synonyyminä. Se tarkoittaa myös kasvatustieteen opetusta ja tutkimusta ja kasvatustieteellisiä suuntauksia. (Hellström, 2010, 216.) Pedagogiikan tutkimuskohteena on kasvatustodellisuus ja sen ytimen muodostaa kasvattajan ja kasvatettavan pedagoginen suhde (Siljander, 2014, 70). Pedagogiikalla voidaan tarkoittaa myös käytännössä tapahtuvaa kasvatusta, jota yhteiskunnassa pidetään tärkeänä. Lisäksi pedagogiikka viittaa jokaisen kasvattajan omaan näkemykseen hyvästä kasvatuksesta. (Hellström, 2010, 216.) Siljanderin (2014, 22) mukaan pedagogiikalla viitataan nykyisin kasvatusta koskevaan ajatteluperinteeseen, jossa ei haluta tehdä jyrkkää eroa kasvatustieteessä ja sen ulkopuolella kehitelyihin ajattelutapoihin. Geoffrey Hinchliffe puolestaan on halunnut erottaa edukaation eli kasvatuksen ja pedagogiikan käsitteet toisistaan. Hänen mielestään kasvatustieteessä on pyrkimystä henkiseen vapauteen ja ylevyyteen, jotka ovat arvokkaita itsensä kannalta. Pedagogiikka toteuttaa Hinchliffen mielestä sitä, mitä yhteiskunta pitää tärkeänä. (Hellström, 2010, 216.)

2.1.1 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian johdos. Positiivinen psykologia on uusi teoreettinen suuntaus, joka sai alkunsa 2000-luvun taitteessa Yhdysvalloissa. Sen juurien voidaan katsoa ulottuvan aina Antiikin Kreikkaan, idän filosofioihin sekä uskontojen ideologisten johtajien ajatteluun. (Leskisenoja, 2017, 32.) Positiivisen psykologian tutkimuskohteena on myönteisten tunteiden merkitys hyvinvointiin. Lisäksi tutkimuskohteina ovat onnellisuus, henkilökohtaiset vahvuudet sekä flow eli äärimmäisen sitoutumisen tila (Hefferon & Boniwell, 2011, 2). Positiivinen pedagogiikka sisältää paljon samoja tutkimusteemoja. Positiivinen pedagogiikka yhdistää positiivisen psykologian tuottaman tiedon sekä korkealaatuiset opetuskäytänteet (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 8).

Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä sisältävän niin perinteiset oppimistavoitteet, kuten ajattelun taidot, matemaattiset taidot sekä yhteiskunnassa toimimisen taidot, mutta myös

hyvinvointia edistäviä taitoja, kuten itsevarmuutta, onnellisuutta, tasapainoa ja ystävällisyyttä (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009, 293). Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan positiivisessa pedagogiikassa korostuu oppimisen ja kehityksen sosiaalinen, emotionaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus ja lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana. Lasten vahvuudet kehittyvät sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa merkityksellisten aikuisten kanssa arjen toimintaympäristöissä, joissa korostetaan lasten erilaisuutta ja ainutkertaisuutta. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö, Lipponen, 2015, 224-230.) Lapsi on siis vuorovaikutuksessa niin ihmisten kuin oppimisympäristöjen kanssa ja toiminnassa korostuu lapsen osallisuus omaan elämäänsä.

2.1.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan yhtenä oppi-isänä pidetään Friedrich Fröbeliä, jonka ajatuksen mukaan lapsille ei tule antaa valmiita leikkivälineitä, vaan aineksia, joiden avulla lapsi pystyy kehittämään itse leikin hahmon ja muodon. Uno Cygnaeus toi Suomeen Fröbelin-oppien mukaisen lastentarha-aatteen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka perustuu aina sillä hetkellä valloillaan olevaan lapsinäkemykseen. Päiväkodissa taistelee kaksi näkemystä, joista toinen näkee lapsen avuttomana, viattomana ja suojeltavana. Toinen puolestaan näkee lapsen pätevänä, itsemääräävänä ja osaavana. Päiväkodissa vaikuttavat näkemykset näkyvät ennen muuta siinä, kuinka lapsilähtöistä toiminta on. (Hellström, 2010, 257.)

Varhaiskasvatuksen pedagogista pohjaa suuntaa ennakointi ja tieto varhaisen oppimisen ja kehityksen merkityksestä. Jos kasvattajat olettavat sinnikkyuden, motivaation ja ajattelun olevan kehityksen kannalta tärkeitä, se ohjaa varhaiskasvatusta tukemaan lapsen persoonallisuutta, yksilöllisyyttä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Kronqvist, 2012, 14.)

2.2 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksella voidaan tarkoittaa alle kouluikäisten kasvatukseen kohdistuvaa tieteenalaa, alan oppilaitoksissa opiskeltavaa oppilaitosta ja käytännössä tapahtuvaa pienten lasten kasvatusta (Hellström, 2010, 256). Tutkimukseni on osoitettu erityisesti alle kolmevuotiaiden ryhmässä tapahtuvaan varhaiskasvatukseen. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) varhaiskasvatus määritellään osaksi koulutusjärjestelmää ja sen tarkoituk-

sena on tukea ja täydentää vanhempien kasvatustehtävää ja vastata omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista (Opetushallitus, 2016, 8). Varhaiskasvatuksen ikävaihe on omaleimainen, sillä lasten kehitystarpeet ovat erilaiset kuin myöhemmin kouluiässä. Kehitystä tapahtuu jokaisella osaluueella, joten varhaiskasvatusikä on samalla kriittistä sekä haavoittuvasta aikaa. (Ojala, 2015, 1.) Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatus määritellään suunnitelmallisena ja tavoitteellisena kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamana kokonaisuutena, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§).

Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodeissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatusmuotona, esimerkiksi kerho- tai leikkitoimintana. Näistä yleisin muoto on päiväkodissa tapahtuva toiminta, jossa ryhmät voidaan muodostaa iän, sisarussuhteiden tai tuen tarpeen mukaan. (Opetushallitus, 2016, 17.) Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 12§) määritellään oikeus varhaiskasvatukseen. Jokaisella lapsella on oikeus saada varhaiskasvatusta 20 tuntia viikossa. Lapsella on kuitenkin oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen, jos molemmat huoltajat työskentelevät kokoaikaisesti, opiskelevat tai toimivat yrittäjinä. Lapsella on myös oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen, jos se on tarpeen lapsen kehityksen tukemisen tai perheen olosuhteiden kannalta. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 12§.)

Varhaiskasvatuslakiin tehdyt muutokset, etenkin 1.8.2016 voimaan tulleet subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajoittaminen 20 tuntiin viikossa sekä lasten suhdeluvun nostaminen yli kolmevuotiaiden ryhmissä, ovat puhuttaneet paljon julkisessa keskustelussa (”Näin syntyi kaksi uutta häpeäleimaa – päivähoito-oikeuden rajaaminen jakoi perheet erikasteihin”, 2018). Vaka-Vai-hankeen tutkimustuloksissa vanhemmat nostivat varhaiskasvatusoikeuden rajaamisen vaikuttaneen heikentävästi työnhakuun, opiskeluun ja työssä käymisen mahdollisuuksiin. Lisäksi he kokivat perheiden tasavertaisuuden ja yhteistyön heikentyneen. (Puroila & Kinnunen, 2017, 83.)

Puroila ja Kinnunen (2017, 8) listaavat useita varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia merkityksiä. Varhaiskasvatuksen merkityksiä voi lähestyä sivistyspoliittisesta, perhepoliittisesta, työvoimapolitiittisesta, sosiaali- ja terveystoliittisesta, tasa-arvopoliittisesta ja taloustoliittisesta näkökulmasta. Varhaiskasvatuksella on myös lapsen tasolla merkitystä. Laadukkailla varhaiskasvatusohjelmilla on osoitetusti hyötyä lapsille emotionaalisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti (Kronqvist, 2012, 15).

2.2.1 Alle kolmevuotiaat

Varhaiskasvatuksen sisältä rajaan tutkimukseni ryhmiin, joissa lasten ikä on noin kolme tai vähemmän. Tutkimuksessani käytän tästä ikäryhmästä käsitettä *alle kolmevuotiaat*. Alle kolmevuotiaiden ryhmissä yhtä aikuista kohden saa olla korkeintaan neljä lasta.

Vuonna 2017 kaikista Suomen yksivuotiaista lapsista varhaiskasvatukseen osallistui varhaiskasvatukseen 17 947 mikä on 33,5 prosenttia. Vuonna 2015 yksivuotiaista varhaiskasvatukseen osallistui 30,6 prosenttia. Vuonna 2015 kaikista Suomen kaksivuotiaista 57,7 prosenttia osallistui varhaiskasvatukseen, kun 2017 vastaavasta ikäluokasta osallistui jo 62,5 prosenttia. Yksivuotiaiden osuus on siis kasvanut kolmessa vuodessa 2,9 prosenttiyksikköä ja kaksivuotiaiden osuus 4,8 prosenttiyksikköä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2017.) Trendi on siis nouseva. Mainittakoon vielä, että alle vuodenikäisiä varhaiskasvatuksen piirissä on ollut 2015 0,8 prosenttia ja 2017 0,9 prosenttia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2017). Alle vuoden ikäisten osuus on siis pysynyt melkein samana. Kuitenkin 2000-luvun alun tuloksissa, etenkin alle kolmevuotiaiden osuus verrattuna muihin pohjoismaihin, varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista on alhainen. Yhtenä selityksenä tällä ilmiöllä esitetään Suomen aktiivisen perhepolitiikan ja kotihoidon tukemisen. (Ojala, 2015, 3.)

3 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

Tutkiessani kansainvälisiä lähteitä, kohtasin kolmenlaista nimitystä aiheestani: *positive pedagogy*, *positive schooling* ja *positive education*, joista viimeistä esiintyi useammin. Tutkielmassani olen käsittänyt kaikki tarkoittamaan samaa: *positiivista pedagogiikkaa*. Jotta tutkielmani olisi ymmärrettävä, koin tarpeelliseksi määritellä tuloksissa mitä positiivinen pedagogiikka on, jotta sen merkitystä voidaan arvioida. Tuon tuloksissa myös esille positiivisen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan yhteneväisyyksiä, etenkin alle kolmevuotiaiden ikäryhmän ominaispiirteiden ja hyvinvoinnin osalta.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Mitä on positiivinen pedagogiikka?**
- 2. Minkälainen merkitys positiivisella pedagogiikalla on varhaiskasvatuksen pedagogiikassa alle kolmevuotiaiden ryhmässä?**

Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005, 342) esittelevät tutkijan objektiivisuuden ihanteen, jossa tutkija esitellään ympäristöstään erillisenä olentona, joka pyrkii tarkastelemaan todellisuutta ulkopuolisen ja puolueettoman tarkastelun näkökulmasta. Tutkielmani ei kuitenkaan ole täysin objektiivinen, sillä siinä heijastuu omat arvot ja mielenkiinnon kohteet.

Tutkielmassani on myös huomioon otettavia eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Tutkimusaineistoa tulkittaessa tulee olla puolueeton ja avoin kaikille tuloksille. Omien ennakkosasenteiden ei tulisi näkyä siinä, mitkä aineistot päätyvät lähteeksi. On kyseenalaista, jos tutkielma ei esimerkiksi käsittele positiivisen pedagogiikan kritiikkiä. Tulee myös olla lähdekriittinen. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan plagiointi on tieteellistä varkautta ja se on kiellettyä kaikissa olosuhteissa. Plagiointi ilmenee useimmiten lähdeviitteen puuttumisena tai epämääräisenä viittaamisena. Aloittelevalle tutkijalle voi olla haasteellista erottaa mikä tieto on yleistä, kaikille yhteistä tietoa ja on erikoistietoa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 122.)

Tutkielman luotettavuuteen kuuluu myös alkuperäisten lähteiden etsiminen ja käyttäminen. Jos alkuperäisen lähteen löytäminen on mahdotonta, pitää se kuitenkin tuoda esille. Yksi laadulli-

sen tutkimuksen perusvaatimus on, että tutkijalla on aikaa tehdä tutkimuksensa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 139). Luotettavuutta siis lisää, jos tutkija ehtii paneutua tutkimuksensa lähteisiin ja arvioida niitä. Nopealla aikataululla työskentely altistaa virheille ja tutkittava aihe ei välttämättä ehdi avautua riittävästi.

Toteutan tutkielman kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa tutkin laajasti uutta tutkimusaineistoa, jotka ovat pääsääntöisesti kansainvälisiä artikkeleita. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus antaa mahdollisuuden tutkia laaja-alaisesti ilmiötä ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voi olla narratiivinen tai integroiva. Tutkielmani lähtökohtana on olla integroiva, sillä se mahdollistaa positiivisen pedagogiikan ja alle kolmevuotiaiden monipuolisen tarkastelun varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja uuden tiedon tuottamisen jo tutkitusta aiheesta. Lisäksi se mahdollistaa lähteiksi erilaisin metodisin lähtökohdin tuotetut tutkimukset. (Salmi-nen 2011, 6 & 8.) Kirjallisuuskatsaus pakottaa tutkijan tutkimaan mahdollisimman paljon valitsemaansa aihetta (Denney & Tewksbury, 2012, 2). Positiivisen pedagogiikan syvempi tutkiminen hyödyttää niin minua tutkijana kuin tiedeyhteisöäkin, sillä oman tietämyksen kasvattamisen lisäksi saadaan selville mitä on tutkittu ja mitä on vielä tutkimatta.

4 Lapsen hyvinvointi positiivisen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan perustana

4.1 Lapsen koettu hyvinvointi

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen arvoperustassa lapsuudelle on annettu itseisarvo. Jokaisella lapsella on oikeus hyvinvointiin ja turvalliseen lapsuuteen ja tulla arvostetuksi ja kuulluksi omana itsenään. (Opetushallitus, 2016, 19.)

Positiivisen pedagogiikan voidaan katsoa konkretisoituvan Seligmanin (2011) hyvinvointiteoriassa, joka kantaa nimeä PERMA-teoria. Seligman on kuvannut hyvinvoinnin rakentuvan viidestä itsenäisestä pilarista, jotka ovat: myönteiset tunteet (Positive emotions), sitoutuminen (Engagement), ihmissuhteet (Relationships), merkityksellisyys (Meaning) ja saavuttaminen (Accomplishment). (Leskisenoja, 2016, 48.) Englannin kielisten sanojen etukirjaimista syntyy hyvinvointiteorian nimitys: PERMA. Näillä pilareilla on kolme yhteistä piirrettä. Ne tukevat hyvinvointia ja monet tavoittelevat niitä niiden itsensä vuoksi eivätkä välineinä hankkia jotain muuta hyvinvoinnin komponenttia. Niitä voi myös mitata itsenäisesti ja muista elementeistä riippumattomasti. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 23.)

Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö, ja Lipponen (2015, 228-230) puolestaan ovat koonneet yhteen positiivisen pedagogiikan perusajatuksia viiden kohdan listaksi:

1. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia.
2. Kasvatus ja opetustyön lähtökohta on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa.
3. Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja.
4. Jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys.
5. Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa.

PERMA-teoria ja Kumpulaisen ym. lista sisältävät paljon yhteneväisiä teemoja. Molemmissa korostuu hyvinvointi ja sen edistäminen. Myös myönteiset tunteet ja ihmissuhteet ja vuorovaikutus tunnistetaan hyvinvoinnin tekijöiksi.

Koettu hyvinvointi on useissa kansainvälisissä vertailututkimuksissa käytetty tekijä. Vuonna 2018 Suomi sijoittui hyvinvointivertailussa peräti kolmanneksi Norjan ja Uuden-Seelannin taakse (Suomenmaa, 3.12.2018). Samana vuonna Suomi valittiin myös maailman onnellisimmaksi valtioksi Yhdistyneiden kansakuntien onnellisuusraportin mukaan (”YK:n raportti: Suomi on maailman onnellisin maa, 2018). Kansainvälisten tutkimusten mukaan Suomessa on siis hyvinvoinnin näkökulmasta hyvät oltavat.

Mutta minkälaista lasten hyvinvointi sitten on? Onko aikuisella oikeus sanoa, että ketkä ovat hyvinvoivia lapsia. Strandell (1995,10) tuo esille teoksessaan aikuisen ja lapsen hyvinvoinnin vertaamisen ja sen problematiikan. Aikuisten ja lasten elinolot ovat samankaltaisia, mutta molemmille rakentuu niistä erilaisia merkityksiä, eikä aina ole ilmeistä, mikä on lapselle tärkeää. Tämän takia on tärkeää kuulla lapsen oma näkökulma, jotta lapsen hyvinvoinnista voidaan muodostaa kokonaisvaltainen kuva. Kumpulainen ym. esittävät Kiilin (1998) näkemyksen, jossa Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus sisältää sekä subjektiivisia että objektiivisia hyvinvoinnin kriteerejä. Jotta kokonaiskuva hyvinvoinnista voidaan muodostaa, on huomioitava objektiivisten, eli havaittujen kriteereiden lisäksi myös subjektiiviset, eli henkilökohtaisesti koetut kriteerit. Objektiivisia kriteereitä ovat esimerkiksi terveys, turvallisuus, riskit, lähiverkostot sekä oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja opetukseen. Subjektiivisia kriteereitä ovat tunne välittämisestä ja yhteenkuuluvuudesta, yksinäisyys, uhat ja pelot, arvostuksen puute sekä koettu terveys. (Kumpulainen ym. 2015, 226.)

Välähdyksiä, valoja ja varjoja -teos (2016) käsittelee lasten kertomuksia hyvinvoinnista ja sen kirjoittajat ymmärtävät hyvinvoinnin rakentuvan pienistä hetkistä ja kertomuksista lasten arjessa (Estola & Karlson, 2016, 11). Tutkimuksesta nousi esille neljä lasten subjektiivista hyvinvointia rakentavaa tekijää. Ensimmäinen tekijä on lasten keskinäiset suhteet. Lapset nauttivat yhteisistä leikeistä ilman aikuisen vahtimista. Kuitenkin aikuinen voi vaikuttaa vertaissuhteiden syntymiseen muokkaamalla monipuolisen ja innostavan toiminta- ja oppimisympäristön, joka onkin hyvinvoinnin rakentumisen toinen tekijä. (Estola, Karlson, Puroila & Syrjälä, 2016, 113.) Liian kompleksiset ja dynaamiset ympäristöt haastavat lasten itsesäätelyä ja hyvinvointia (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö, Mikkola, 2013, 211). Lapset ovat aktiivisia muokkaamaan ympäristöään sopivaksi ja aikuisten tulisi antaa siihen mahdollisuuksia (Estola ym. 2016, 114). Kolmas koetun hyvinvoinnin tekijä on sensitiivinen aikuinen, joka kietoutuu muiden hyvinvoinnin tekijöiden kanssa viimeiseen tekijään: lasten aloitteiden kunnioittamiseen ja niiden

huomioimiseen toiminnassa. (Estola ym, 2016, 114.) Lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan kehitykselleen sopivalla ilmaisun keinolla (Opetushallitus, 2016, 19).

Koch (2018) on tutkinut lasten näkökulmia onnellisuuteen ja koettuun hyvinvointiin ja tuo esille tutkimuksessaan lasten koetun ilon sääntöjen rikkomisesta. Tutkimuksessa lapsia pyydettiin ottamaan kuvia asioista, jotka tekevät heidät onnellisiksi ja kertomaan niistä omin sanoin. Kuvissa pääosaa näyttelivät sellaiset aktiviteetit ja toiminnot, jotka olivat ristiriidassa aikuisten asettamiin sääntöihin ja normeihin. Tällainen auktoriteetin vastustaminen edistää ryhmän identiteetin kehittymistä. (Koch, 2018, 75-76.)

Vaikka aikuisten rooli oli kuvatussa aineistossa hyvin pieni, Kochin tutkimustuloksissa ilmenee aikuisten olevan tärkeä osa lapsen koettua hyvinvointia, vaikka lapset eivät välttämättä sitä tiedosta (Koch, 2018, 81). Huolehduksi, arvostetuksi ja rakastetuksi tulemista on pidetty aina kaikissa kulttuureissa yhtenä olennaisimpana hyvinvoinnin lähteenä ja ihmissuhteet ovatkin kolmantena käsitteenä PERMA-teoriassa (Leskisenoja, 2017, 52). Myös Estola ja Karlson (2016, 11) tuovat esille ihmissuhteiden tärkeyden hyvinvoinnin keskeisimpänä tekijänä. Tärkeimmät sosiaaliset suhteet ovat vanhempiin, sisaruksiin ja ikätovereihin, mutta myös päiväkodin ja koulun aikuisilla on merkityksellinen paikka lasten elämässä.

PERMA-teorian käyttöä ja sen hyviä puolia on tutkittu autismin kirjoon kuuluvien yksilöiden kohdalla. PERMA-teorian käyttöönotolla oli kahdessa tutkimustapauksessa positiivinen vaikutus yksilöiden käytökseen ja hyvinvointiin. Yksilöiden osallistumisaste kasvoi ja keskittyminen toimintaan parani. Lisäksi vuorovaikutus henkilöiden ja henkilökunnan parani ja muuttui positiivisemmaksi. (Roncaglia, 2017.) Roncaglian (2018) toisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena olleen autismin kirjoon kuuluvan 13-vuotiaan pojan kohdalla PERMA-mallin käytöllä oli myös positiivista vaikutusta. Kommunikointi henkilökunnan kanssa parani ja ohjeiden seuraaminen kehittyi. Autonomian tunteen kokeminen muutti hänen asennettaan oppimista kohtaan ja sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen. Roncaglia nostaa tutkimuksessaan myös esille tärkeitä onnistumiseen johtaneita elementtejä. Tilanteessa työskentelevien tulee kunnioittaa toistensa ammatillista kokemusta ja tehdä saumatonta yhteistyötä, jotta yhteinen tavoite saavutetaan. Ammattilaisten yhteistyön lisäksi on tärkeää sisällyttää perhe jokaisessa vaiheessa mukaan ja luoda positiivinen vuorovaikutussuhde heidän kanssaan. Lisäksi kaikilta vaaditaan sinnikkyyttä. (Roncaglia, 2018, 231.)

4.2 Luonteenvahvuudet

Jokaisella ihmisellä olevat ominaisvahvuudet ovat aidon hyvinvoinnin ja onnellisuuden lähteitä ja lisäksi näiden ominaisvahvuuksien käyttäminen tekee elämästä merkityksellisen (Seligman, 2002, 22, 196). Merkityksellisyys on PERMA-teorian neljäs käsite, ja se määritellään sitoutumisena sellaiseen toimintaan, joka palvelee jotain suurempaa. Jokaiselle voi olla erilaiset tavat kokea merkityksellisyyttä ja sitä kautta hyvinvointia. (Leskisenoja, 2017, 54.)

Luonteenpiirteitä on tuhansia kappaleita, mutta positiivinen psykologia on valinnut niistä vain 24 kuvaamaan erilaisia luonteenvahvuuksia (Seligman, 2002, 24). Luonteenvahvuudet ovat johdos eri uskonnoissa ja kulttuureissa ilmenevistä hyveistä (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005, 211). Peterson ja Seligman (2004) listaavat kirjassaan valitut 24 luonteenvahvuutta, jotka perustuvat kuuteen universaaliin ydin hyveeseen, jotka ovat viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Luonteenvahvuudet ovat psykologisia aineksia, joiden kautta voi ilmentää yhtä tai useampaa edellä mainituista hyveistä hyvettä. (Peterson & Seligman, 2004, 13.)

Luonteenvahvuuksia valittaessa on käytetty erilaisia kriteereitä ja Park, Peterson ja Seligman (2004) ovat listanneet artikkelissaan seuraavat; Luonteenvahvuuksien tulee olla tunnistettavissa melkein kaikissa kulttuureissa. Luonteenvahvuuksien tulee tuottaa yksilölle nautintoa, onnellisuutta ja täytymystä ja ne ovat moraalisesti arvostettuja itsensä takia. Niiden tarkoituksena ei ole alentaa muita tai herättää kateutta, vaan tuottaa ympärillä oleville ihailua. Luonteenvahvuudelle ei ole aina helppo löytää vastakohtaa eli ”negatiivista” vastinetta. Luonteenvahvuuksien tulee olla havainnollistettavasti yleinen ja vakaa. Niillä tulee olla myös tutkitusti onnistuneesti mitattava persoonallinen ominaisuus eikä vahvuus ole tarpeeton verrattaessa muihin. Luonteenvahvuus on selvästi havaittavissa esikuvissamme ja lisäksi se on nähtävissä vahvasti myös joissakin lapsissa ja nuorissa. Kuitenkaan vahvuus ei välttämättä ilmene kaikilla. Luonteenvahvuus on instituutioiden toiminnan ja rituaalien harkittu kohde, jota pyritään kehittämään. (Park, Peterson, Seligman, 2004, 605.) Uusitalo-Malmivaara tuo kuitenkin esille, että Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan kaikki valitut luonteenvahvuudet eivät täytä näitä kriteerejä, mutta omaavat kuitenkin niin paljon yhteisiä piirteitä, jotta ne voidaan laskea luonteenvahvuuksiksi (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 66). Seligman onkin tiivistänyt kirjassaan kriteerit lyhyesti kolmeen kohtaan, joista ensimmäinen on luonteenvahvuuksien arvostus melkein jokaisessa kult-

tuurissa. Toinen kriteeri on niiden arvostus itsensä takia eikä sen, mitä vahvuudella voi saavuttaa. Kolmas ja viimeinen kriteeri on, että luonteenvahvuuden tulee olla muovautuva, eli opittava. (Seligman, 2002. 24.)

Taulukko 1. Petersonin ja Seligmanin (2004) luoman VIA-luokittelun 6 hyve aluetta ja 24 luonteenvahvuutta (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 70).

Hyve	Luonteenvahvuus
I Viisaus: tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kognitiiviset vahvuudet	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus: Emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä ja ulkoista vastarintaa kohdattaessa	6. Urheus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus
III Inhimillisyys: sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykyys
IV Oikeudenmukaisuus: taidot, joita tarvitaan yhteisössä elämisessä	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
V Kohtuullisuus: kyky vastustaa liioittelua ja ylenpalttisuutta	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely

VI Henkisyys: kyky antaa ilmiöille laajempaa merkitystä, transsendenssi	20. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkaus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys
---	---

Peterson ja Seligman (2004) ovat *Virtues in Action* (VIA) vahvuusmittarin kehittäjiä ja hyveet toiminnassa -hankkeen alullepanijoita. Tarkoituksena on diagnosoida ihmisen hyvää ja hyveitä sairauksien sijaan. Mittarin avulla tunnistetaan henkilökohtaisia ydinvahvuuksia, jotta ne voidaan valjastaa tietoisesti käyttöön uusien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 65.) VIA-mittarissa esitetään 120 kysymystä, joihin vastataan Likertin asteikolla (kuva minua hyvin – ei kuva minua lainkaan). Vastauksien perusteella voidaan laskea mitkä viisi luonteenvahvuutta ovat ydinvahvuuksia. Vaikka mittari laittaa luonteenvahvuudet järjestykseen, se ei tarkoita, että ensimmäisten viiden jälkeiset vahvuudet olisivat heikkouksia. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 72.)

Peterson ja Seligman osoittivat vahvuusmittarin alun perin 10-17-vuotiaille (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 46). Kuitenkin alle kolmevuotiaiden ryhmässä, kuten kaikissa ikäluokissa, jokainen lapsi on erilainen yksilö ja omistaa omat vahvuutensa. Luonteenkasvu alkaa kokemuksista ympäröivästä maailmasta, haasteista, onnistumisista, pystyvyydestä ja omasta toimijuudesta. Persoonallisuus muodostuu luonteesta ja temperamentista, joka on luonnollinen tapa reagoida tilanteisiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 29-30.) Alle kolmevuotiaiden ryhmässä erilaiset temperamentit näkyvät lasten erilaisina tapoina asennoitua uuteen, yllättävään ja ennakkoimattomaan. Mikään temperamenttiominaisuus ei ole hyvä eikä huono. Lapsen tulee saada arvostusta ja hyväksyntää temperamenttipiirteilleen ja sitä kautta saada tukea kehittää selviytymiskeinojaan (Siren-Tiuranen, 2001, 20-21). Jokaisella lapsella on oikeus myönteiseen luonteenkasvuun, jota tukee välittävä ja turvallinen vuorovaikutus. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 30.)

Innokkuus, uteliaisuus, toiveikkaus, kiitollisuus ja rakkaus ovat luonteenvahvuuksista selkeimmin yhteydessä onnellisuuteen ja elämäntyytyväisyyteen. Puolestaan vähiten yhteyksiä elä-

mäntyytyväisyyteen on vaatimattomuudella, kauneuden arvostamisella, luovuudella, arviointikyvyllä ja oppimisen halulla. Jälkeen mainitut luonteenvahvuudet ovat ajattelun vahvuuksia ja vaikka ne ovat vahvasti arvostettuja koulutuksellisesti ja kulttuurillisesti, eivät ne tutkimusten mukaan tuo yhtä paljon onnea ja hyvinvointia elämään. (Park, Peterson, Seligman, 2004, 612-613.)

Koulumaailmassa positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa luomalla jokaiselle oppilaalle omat henkilökohtaiset tavoitteet sen sijaan, että jokaisen tulisi tavoitella samoja standardisoituja tavoitteita (Ramachandram, 2016, 849). Varhaiskasvatuksen kentällä samanlaisia piirteitä omaavassa dokumentissa, lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa [VASU], kuvataan lasten oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet ja toimenpiteet. VASU:ssa kuvataan lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset tarpeet. (Opetushallitus, 2016, 10.)

Seligman ym. esittävät ajatuksen positiivisen pedagogiikan elämisestä myös koulumaailman ulkopuolella, lasten jokapäiväisessä arjessa. Kun lapset oppivat koulussa taitoja omien vahvuuksien ja onnistumisten pohtimista, siirtyy se myös todennäköisesti myös lasten arkeen. (2009, 306-307.)

4.3 Myönteiset tunteet

Myönteiset tunteet ovat PERMA-teorian ensimmäinen käsite ja niillä voidaan katsoa olevan perustavanlaatuinen positiivinen vaikutus toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Leskisenoja, 2017, 50). Hetkellisiä myönteisiä tunteita ovat ilo, elämänhalu, riemu, mielihyvä, tyytyväisyys, mielenrauha, toiveikkuus ja hurmio. Näitä tunteita voidaan saavuttaa erilaisten oikoteiden, kuten esimerkiksi suklaan syönnillä tai äärimmäisesti huumeiden käytöllä. Kuitenkin edellä mainittuja tunteita voidaan saavuttaa aidosti harjoittamalla omia luonteenvahvuuksia ja hyveitä. (Seligman, 2002, 18, 20-21.)

Esi-isämme ovat joutuneet kohtaamaan erilaisia vaaroja ja haasteita, jotka ovat uhanneet selviytymistä. Tämä on mitä luultavimmin johtanut siihen, että pakene, taistele tai suojaudu menetelmät ovat juurruttaneet kielteiset tunteet tiukkaan ihmisten luontoon. (Seligman, 2002, 44-

45.) Ihmiskunnan nousun ja kukoistuksen takana ovat ajattelutapaa laajentaneet myönteiset tunteet, jotka ovat saaneet esi-isämme tutkimaan ja kehittämään elinympäristöään (Fredrickson, 2003, 332). Myönteiset tunteet ovat hyvinvointimme perusta ja ne auttavatkin meitä ajattelemaan luovemmin, ratkomaan ongelmia ja oppimaan nopeammin. Myönteisillä tunteilla on myös positiivinen vaikutus ihmissuhteiden solmimiseen, stressistä toipumiseen ja optimistisen elämänasenteen kehittymiseen. (Leskisenoja, 2017, 38-39.) Tutkimuksessa, jossa vertailtiin samanlaisissa elinoloissa eläneiden nunnien elinikää ja heidän esseitään omasta elämästään, huomattiin positiivisesti omaa elämäänsä kuvanneiden nunnien eliniän olevan merkittävästi korkeampi kuin neutraalisti tai negatiivisesti kuvanneiden nunnien (Seligman, 2002, 15-16). Esimerkiksi vaikka lasten leikillä on yleensä sillä hetkellä hedonistinen merkitys hetken mielihyvänä, myönteisten tunteiden kokemisena, tuottaa se myös samalla runsaasti fyysisiä, älyllisiä, psykologisia ja sosiaalisia voimavaroja (Fredrickson, 2003, 333).

Alle kolmevuotiaiden kehitysvaihetta luonnehtii voimakas emotionaalisuus. Pienten lasten tunteet ilmenevät herkästi ja voimakkaina ja sen takia on tärkeää kiinnittää huomiota varhaislapsuuden tunneilmastoon, joka vaikuttaa esimerkiksi lasten itsetuntoon. (Siren-Tiuranen, 2001, 19.)

4.4 Toipumiskyky ja sinnikkyys

Positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa on kritisoitu negatiivisten kokemusten merkityksen poissulkemisesta. Lähestymistapa ei kuitenkaan sulje pois vastoinkäymisiä tai negatiivisia tunteita vaan päinvastoin. Tutkimuskohteina ovat keinot, joilla voi kehittää selviytymiskeinoja kohdata vastoinkäymisiä. (Leskisenoja, 2017, 34.) Hyvinvoiva lapsi ei kiellä vastoinkäymisiä vaan kohtaa ne (Kalliala, 2008, 66).

PERMA-teorian viimeinen käsite on saavuttaminen, jolla tarkoitetaan voittamista, menestystä ja hyviin suoriin tähtäämistä niiden itsensä takia. Kyse on myös optimistisen suhtautumistavan omaksumisesta, joka synnyttää toiveikkuutta ja sinnikkyyttä tavoitteiden saavuttamiseksi ja mahdollisten vastoinkäymisten selättämiseksi. Tällaista taitoa voidaan kutsua toipumiskyvyksi. (Leskisenoja, 2017, 56, 39.) Sinnikkyuden ja toipumiskyvyn lisäämiseksi lapset tarvitsevat kokemuksia itsesäätelystä: heidän tekemisensä ja ideansa, joita he tuottavat ovat arvostettuja ja tunnustettuja ja että heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä (Kumpulainen,

Lipponen, Hilppö, Mikkola, 2013, 213). Jotta lapsesta voi tulla sinnikäs, tarvitsee hän ympärilleen huolehtivia ja rakastavia ihmisiä. Perheen lisäksi myös koululla ja opettajilla on merkitys sinnikyyden kehittymisen tukijoina. (Leskisenoja, 2017, 160.)

5 Alle kolmevuotiaiden arjessa tähdätään hyvinvointiin

Pienten lasten varhaiskehittymisen kannalta on tärkeää, että hän saa hoivaa ja huolenpitoa. Tämän takia varhaiskasvatuksessa kiinnitetään erityistä huomiota perushoitoon, lasten huomioimiseen sekä vahvojen tunnesiteiden luomiseen. (Ojala, 2015, 1). Alle kolmevuotiaiden ryhmässä arkea rytmittää vahvasti lasten perustarpeiden tyydyttäminen. Fyysisiä perustarpeita ovat hygienia, ravinto, riittävä uni. Kanninen ja Sigfrids (2012) esittelevät kirjassaan Rockin (2009) SCARF-mallin, joka ilmentää biologispohjaisia perustarpeita. Nämä perustarpeet ovat tärkeä osa ihmistä ja niiden takia toimintamme määrittyy pitkälti sen mukaan, miten miellyttäväksi tai uhkaavaksi koemme tilanteet tai muut ihmiset. SCARF-mallin mukaiset perustarpeet ovat: turvallisuus ja selviytyminen, rakkaus eli huolenpidon, yhteenkuuluvuuden ja rakastetuksi tulemisen tunne, itsenäisyys ja autonomia, sosiaalinen status sekä oikeudenmukaisuus. SCARF-mallin lisäksi perustarpeiden listaan on lisätty turvalliset ja selkeät rajat sekä huumorin ja oikeuden hauskanpitoon. (Kanninen & Sigfrids, 2012, 20-22.)

Lapsille, joita hoidetaan arvostavasti ja kunnioittavasti, kehittyy hyvä itsetunto ja kehonkuva. Kunnioittavalla ja merkittävällä kosketuksella perustarpeiden täyttämisen yhteydessä lapselle osoitetaan, että hän on arvokas ja hänestä pidetään huolta. (Lindon, 2006, 26.) Kun pienillä lapsilla on hyvä olla ja heidän perustarpeensa ovat tyydytettyjä, voi kaiken energian suunnata uteliaaseen ympäristön tutkimisiin. Sitä varten he tarvitsevat ympäristöönsä runsaasti vaihtelua ja kehityksenasteelle sopivaa monipuolisuutta. (Siren-Tiuranen, 2001, 25.) Päiväkodin perustoimet, kuten pukeutuminen, ruokailu, vessassa käyminen ja lepo ovat toimintoja, jotka edellyttävät niiden loppuun saattamista (Helenius & Korhonen, 2011, 69). Nämä toiminnot ovat pyrkimystä lasten perustarpeiden täyttämiseen.

5.1 Luottamus

Tullessaan varhaiskasvatukseen lapset tuovat mukanaan aiemmat kokemuksensa, joissa merkittävänä tekijänä ovat huoltajien ja lasten väliset vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteet. Päiväkodin henkilöstön tehtävänä onkin luoda luottamuksellinen suhde lapseen. (Opetushallitus, 2016, 18.) Siren-Tiurasen mukaan johtavien asiantuntijoiden (Zero to Three 1995, 2000) mielestä lapsille kehittyy kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana oppimisen ja oppimiskykyjen

kolme emotionaalista ja sosiaalista peruspilaria, jotka ovat *perusluottamus*, *itsekontrolli* ja *perusoppimismotivaatio* (Siren-Tiuranen, 2001, 16).

Luottamus muihin ihmisiin ja itseensä on elämässä selviytymisen ja menestymisen perusta ja se kehittyy arjessa toistuvissa tapahtumissa, joissa aikuinen osoittaa lapselle olevansa arvokas ja tärkeä ja vastaa heidän tarpeisiinsa. Vaikka luottamusta voi oppia myös myöhemmin, voi varhaisvuosina koetulla epävarmuudella ja epäluottamuksella olla vaikutusta myöhemmin ilmeneviin haasteisiin. (Siren-Tiuranen, 2001, 18.) Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsen eloonjääminen ja sosialisatio edellyttävät pitkäaikaista kiinnittymistä ja kiintymistä hoitajaansa. Lapsen kokemana läheisyys ja turvallisuus mahdollistavat ensihoitajasta (useimmiten äiti) pois päin vieviä toimintoja ja psyykkisiä toimintoja, kuten ympäristöön liittyvää uteliaisuutta. (Hautamäki, 2003, 19, 23.) Kun lapsella on muistijälki turvallisesta hoitajasta, lapsi luottaa, että luotettavat ihmiset tulevat ja pahaolo ja epävarmuus katoavat. Näin rakentuu hyvän mielenterveyden kannalta tärkeä emotionaalinen sinnikkyys. (O'Connor, 2013, 5.)

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 9§) varhaiskasvatuksen enimmäispituudeksi on määritetty 10 tuntia lukuun ottamatta vuorohoitoa, jossa se määräytyy lapsen tarpeen mukaan. Lapsi voi siis olla ilman huoltajiaan pitkiä päiviä jo hyvin varhaisessa iässä. Ympäristön ja ihmisten pysyvyys on erittäin tärkeää alle kolmevuotiaiden arjessa, sillä ne edistävät turvallisuuden ja pysyvyyden tunnetta (Siren-Tiuranen, 2001, 22).

5.2 Leikki ja flow

Verrattuna perustarpeiden tyydyttämiseen, leikissä tärkeintä on itse prosessi, eikä lopputulos. Leikki on toimintaa, jossa lapsi saa itse toteuttaa omia tavoitteitaan ja suunnitella itse leikin konseptin. Leikin prosessin lapsi oppii leikkimällä itseään taitavamman leikkijän kanssa. Leikin aikana lapsi harjoittelee tavoitteiden asettelua ja vuorovaikutussuhteita. Aikuisen osallistuminen leikkiin riippuu lapsen kehitystasosta, mutta osallistuminen sitoo aikuisen leikin vaatimukselle ja lapsen aloitteille. (Helenius & Korhonen, 2011, 69-70.) Aikuisen tehtävänä on varjella leikin vapaaehtoisuutta ja välittömyyttä sekä lisätä sen pitkäkestoisuutta ja tyydyttävyyttä, kuitenkin jättäen lapsille vallan leikin kehittämisestä (Kalliala, 2008, 50).

Päiväkodin henkilökunnan on tärkeää tietää leikin kehityspiirteet pyrkiessään luomaan parhaimmat edellytykset lasten leikeille (Kalliala, 2008, 40). Leikin havainnoiminen on siis välttämätöntä, sillä sen avulla aikuinen on perillä lapsen oppimisesta ja kykenee tukemaan paremmin lapsen kehitystä (Kalliala, 2001, 30). Alle kolmevuotiailla ilmenee tavallisesti kolme leikin vaihetta, jotka ovat välitön yhteinen toiminta, esinetoiminta ja roolileikki (Helenius & Mäntynen, 2001, 134). Aikuisen ja lapsen väliset sylileikit ovat välitöntä yhteistä toimintaa ja niissä rakennetaan perusturvallisuutta ja luodaan kosketuspintaa äidinkielellemme ja ilmeiden ja eleiden merkitysten lukemiselle. Näissä tilanteissa lasten kuuntelu ja aloitteiden teko taidot kehittyvät. (Helenius & Korhonen, 2011, 76.)

Kun lapsi alkaa liikkumaan itsenäisesti, ympäristön erilaiset ärsykkeet alkavat kiinnostamaan ja niiden tutkiminen herättää lapsessa voimakkaita tunnelatauksia. Ensimmäiset tutkimukset lapsi tekee suullaan, joka kertoo paljon tutkittavasta esineestä tai asiasta. (Helenius & Korhonen, 2011, 72.) Jotta lapsi kykenee sitoutumaan leikkiin ja tutkimaan ympäristöään, tulee hänen kokea olonsa turvalliseksi. Turvallisuutta aikuinen luo olemalla fyysisesti ja psyykkisesti läsnä lapselle. (Kalliala, 2008, 50.)

Varhaisten esineleikkien merkitys on suuri, sillä esineitä tutkimalla lapsi rakentaa tietoa kohteestaan ja aikuinen on osana tätä prosessia sanoittamassa kohteen nimeä ja kulttuurista merkitystä (Helenius & Korhonen, 2011, 74). Lapsi alkaa kiinnostua yhä enemmän aikuisen toiminnasta ja yrittää jäljitellä tätä. Arkiset esineet, kuten puhelimet, sähköjohdot ja keittiön tarvikkeet ovat kaikkein kiinnostavimpia ja oppiminen pohjautuu ensisijaisesti jäljittelyyn. (Helenius & Mäntynen, 2001, 137.) Kun lapsi alkaa tutkia ympäristöään pelottomasti, yleensä aikuisten kiellet moninkertaistuvat ja myönteinen ohjaus ei olekaan enää helppoa (Helenius & Korhonen, 2011, 74). Vaikka lasten leikki saattaa näyttää vain sotkemiselta, kannattaa aikuisen perääntyä ja ihailla lasten tutkivaa leikkiä (Lindon, 2006, 66).

Roolileikkiin siirryttäessä vaaditaan lapselta suunnittelukykyä ja vuorovaikutustaitoja (Helenius & Mäntynen, 2001, 139). Leikki sujuu, jos päiväkodin ympäristö vastaa lasten kehitykselle sopivia leikkitarpeita. On kuitenkin myös huomioitava riittävä leikkirauha ja tarpeeksi pitkä aika, joka on nimenomaan varattu lasten vapaalle leikille. (Kalliala, 2001, 34.) Roolileikin kantava elementti on rooli. Alle kolmevuotiaiden ryhmissä kannattaa siis olla tiloja ja välineitä, joilla lapsi pystyy merkkamaan leikkipaikkansa ja roolinsa, kuten kotileikkivälineitä ja rooli-asuja. (Helenius & Mäntynen, 2001, 140.)

Edellisessä luvussa esitellyn PERMA-teorian yhtenä käsitteenä on sitoutuminen, joka viittaa koettuun hyvinvointiin syvän kiinnostumisen tai uppoutumisen keskellä (Leskisenoja, 2017, 51). Flow-tila on äärimmäisen sitoutumisen muoto (Kalliala, 2008, 64). Flow-tilan tunnusomaisia piirteitä ovat intensiivinen keskittymisen tila meneillään olevaan toimintaan, itsetietoisuuden katoaminen, tunne tilanteen täydellisestä hallittavuudesta, ajantajunnan hämärtyminen sekä toiminnan kokeminen palkitsevaksi. Lisäksi selkeästi tavoitettavissa olevat tavoitteet ja suora palaute prosessista toimii flow-tilan saavuttamisen peruselementtinä. (Nakumara & Chikszentmihalyi, 2009, 195-196.) Edellä mainitut tekijät ovat universaaleja ilon elementtejä, jotka pysyvät samankaltaisina kulttuurista, sosiaaliluokasta, iästä tai sukupuolesta riippumatta. Halu kokea iloa tuottavia kokemuksia työntää ihmisiä käyttämään omia taitojaan ja etsimään uusia mahdollisuuksia käyttää niitä (Chikszentmihalyi, 1990, 118).

Flow-tilan voi saavuttaa ainoastaan, kun ottaa suurimmat vahvuudet ja taidot käyttöön selvitäkseen kohtaamistaan haasteista (Seligman ym., 2009, 296). Kun ihmiset kohtaavat aktiivisesti haasteita, heidän kykynsä kehittyvät ja kokeakseen uudestaan flow-tilan he tavoittelevat yhä monimutkaisempia haasteita. (Nakumara & Chikszentmihalyi, 2009, 197.) Chikszentmihalyi (1990) kuvaa flow-tilan saavuttamisen olevan tasapainoilua ahdistumisen ja pitkästymisen välillä. Kun toiminta ei enää haasta tarpeeksi, on yksilöllä riski pitkästyä ja menettää into toimintaan kohtaan. Puolestaan liian vaikeat haasteet saattavat luoda ahdistuksen tunteita ja viedä toiminnalta ilon. Näiden kahden ääripään välissä voidaan saavuttaa flow-tila, jonka syntymistä ympäristö ja yksilö voi kontrolloida muokkaamalla toimintaa tarvittaessa. (Chikszentmihalyi, 1990, 117-118.) Voidaan siis todeta, että flow-tilan saavuttaminen edistää oppimista (Seligman ym., 2009, 296). Näyttää myös selvältä, että flow-tilalla on kyky toimia ennaltaehkäisevänä kilpenä vastoinkäymisiä kohtaan ja antaen arvokkaita kokemuksia sillä on suuri myötävaikutus laadukkaaseen elämään (Nakumara & Chikszentmihalyi, 2009, 203).

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää positiivisen pedagogiikan merkityksiä alle kolmevuotiaiden ryhmässä. Tuloksissa ilmenee useita alle kolmevuotiaisiin sovellettavia asioita, joissa korostui lapsen hyvinvointi ja sen tukeminen. Vaikka alle kolmevuotiaiden ryhmässä toteutettavassa positiivisesta pedagogiikasta olisi hyötyä tulevaisuuden kannalta, ei varhaiskasvatus tavoita läheskään kaikkia alle kolmevuotiaita.

Useista lähteistä ilmeni, että hyvinvoivan lapsen edellytyksenä on laadukas varhaiskasvatus. Alle kolmevuotiaiden hyvinvointi muodostuu arjessa perustarpeiden tyydyttämisestä, arvostavasta huolenpidosta ja turvallisuudesta. Hyvinvoiva pieni lapsi uskaltaa tutkia ympäristöään uteliaasti ja oppia uusia asioita ympäristöstään ja itsestään. Leikki ja sen kehittyminen ovat leimallisia hyvinvoivalle lapselle. Leikin kautta lapsi kokee myönteisiä tunteita, jotka vaikuttavat optimistisen elämäntavan kehittymiseen. Leikki myös itse synnyttää hyvinvointia lapsen sitoutuessa ja saavuttaessaan flow-tilan meneillään olevaan toimintaan. Hyvinvointi siis edistää hyvinvointia. Onkin tärkeää tukea alle kolmevuotiaiden leikkiä ja sen vaiheiden kehittymistä. Se vaatii ammattitaitoista henkilökuntaa ja tietämystä alle kolmevuotiaiden leikin vaiheista.

Luonteenvahvuuksia voidaan hyödyntää alle kolmevuotiaiden ryhmässä huomioimalla jokaisen lapsen temperamentti ja luonne-erot. Alle kolmevuotiaiden arjessa tunnekuohut ovat tavalaisia ja ne vaativatkin ryhmän aikuisilta sensitiivistä ja myönteistä suhtautumista, jotta lapset voivat kehittää selviytymiskeinojaan. Myönteinen tunneilmasto edistää myös lapsen itsetunnon kehittymistä. Lasten vahvuudet tulisi huomioida laajasti lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Päiväkotien ryhmäkokojen kasvaminen on osaltaan lisännyt arjen hektisyyttä ja kaaosta. Lisäksi ryhmässä ilmenevä työntekijäpula ja alati vaihtuvat sijaiset kuormittavat lasta. Pysyvyys päiväkodin ympäristössä ja ryhmän aikuisissa edistäisi lasten turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta myös hyvinvointia.

Kandidaatintutkielman tekeminen on ollut omia silmiä avartavaa ja se on mahdollistanut syvän perehtymisen positiiviseen pedagogiikkaan ja alle kolmevuotiaiden maailmaan. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävä riittävä aika tutkimuksen tekemiselle toteutui hyvin, vaikka suunnitellun aikataulun seuraaminen ei aivan onnistunut. Omat asetetut tavoitteet eivät motivoineet kirjoittamaan aikataulun mukaisesti. Vasta ulkopuolisen asettamat päivämäärät pakottivat toimimaan

ja saamaan valmista tekstiä. Jatkoa ajatellen on hyvä kehittää omia työskentelytaitoja, jotta kirjoittaminen olisi mahdollisimman tehokasta.

Pro gradussa haluaisin tutkia, minkälaista positiivista pedagogiikka kentällä toteutetaan ja minkälaisia tuloksia sillä on saavutettu. Positiivista pedagogiikka toteuttavan ryhmän opettajien haastattelu syksyllä ja uudestaan keväällä, antaisi vuoden aikana tapahtuneesta muutoksesta selkeän kuvan. Olisi myös mielenkiintoista haastatella lapsia heidän omista luonteenvahvuuksistaan ja havainnoida, kuinka ne kehittyvät vuoden aikana positiivisen pedagogiikan seurauksena.

Lähteet / References

Chikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: Elämän virta: Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas

Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, E. P. M. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203-213.

Denney, A., Tewksbury, R. (2012). *How to Write a Literature Review*. Journal of Criminal Justice Education. (s. 1-17).

Estola, E. & Karlsson, L. (2016). Johdanto – Välkkeitä. Teoksessa Karlsson, L., Puroila, A. & Estola, E. (toim.) *Välkkeitä, Valoja ja Varjoja – Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s. 8-15). Oulu: N-Y-T-Nyt.

Estola, E., Karlsson, L., Puroila, A. & Syrjälä, L. Lapsen katseen edessä – yhteenveto ja uusia avauksia. Teoksessa Karlsson, L., Puroila, A. & Estola, E. (toim.) *Välkkeitä, Valoja ja Varjoja – Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s. 8-15). Oulu: N-Y-T-Nyt.

Fredrickson, B. L. (2003). *The Value of Positive Emotions*. American Scientist 91 (4): 330–335.

Hautamäki, A. (2003). Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiinnittymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa Sinkkonen, J., Kalland, M. (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. (s. 13-66). Helsinki: WSOY

Hefferon, K., Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. Englanti: Open Universe Press.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). *Kartta kasvatustieteen maastosta*. Kasvatus 36 (5), 340–354.

Helenius, A. & Korhonen, R. (2011). Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 67-76). Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, A. & Mäntynen, P. (2001). Leikin aakkoset. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiuranen, H. (toim.) *Pienet päivähoitossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 133-162). Helsinki: WSOY

Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi

Hyvinvointivertailu on nostanut Suomen maailman kolmanneksi, vaikka vielä vuonna 2015 oltiin yhdeksännellä tilalla. (2018, Joulukuu 3). Retrieved from <https://www.suomenmaa.fi/paakirjoitus/hyvinvointivertailu-on-nostanut-suomen-maailman-kolmanneksi-vaikka-viela-vuonna-2015-oltiin-yhdeksannella-tilalla-6.23.445713.28ee15f635>.

Kalliala, M. (2001). Pienten lasten leikki. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) *Elämysten alkupoluilla – Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. (s. 27-36). Helsinki: Finn lektura.

Kanninen, K., & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koch, A. B. (2018). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in pre-school. *Children & Society*, 32(1), 73-83.

Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). *Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency*. *Early Child Development and Care* 184 (2), 211-229.

Kumpulainen K., Mikkola A., Rajala A., Hilppö J., Lipponen L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malvivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224-243). Jyväskylä: PS-kustannus

Lasten oikeuksien sopimus. (1989). <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>. (viitattu 9.10.2018).

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Light, R. L., & Harvey, S. (2017). Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, Education & Society*, 22(2), 271-287.

Lindon, J. & National Children's Bureau. (2006). *Helping Babies and Toddlers learn, Second Edition: A Guide to Practise with Under-trees*. London: National Children's Bureau.

Nakamura, J., Chikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. Teoksessa Lopez, S. J., Snyder, C. R. (toim.) *The Oxford Handbook of Positive psychology*. (s. 195-206). New York: Oxford University Press.

Näin syntyi kaksi uutta häpeäleimaa – päivähoito-oikeuden rajaaminen jakoi perheet eri kasteihin. (2018, Tammikuu 16). Retrieved from <https://yle.fi/uutiset/3-10020108>.

O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365-384.

O'Connor, A. (2013). *Understanding Transitions in the Early Years – Supporting change through attachment and resilience*. London: Routledge

Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Unigrafia Oy.

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

Puroila, A. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Varhaiskasvatuksen selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.

- Ramachandram, V. (2016). Positive education and higher achievers role of positive psychology. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(8), 848-850.
- Roncaglia, I. (2017). The Role of Wellbeing and Wellness: A Positive Psychological Model in Supporting Young People With ASCs. *Psychological Thought*, Vol. 10(1), 217-226.
- Roncaglia, I. (2018). Transdisciplinary Approaches Embedded Through PERMA With Autistic Individual: A Case Study. *Psychological Thought*, Vol. 11(2), 224-233
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. (s. 5-14). http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf (Viitattu 4.10.2018).
- Seligman, M. E. P. (2002). *Aito onnellisuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Hansaprint Oy.
- Siren-Tiuranen, H. (2001). Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiuranen, H. (toim.) *Pienet päivähoidossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 15-34). Helsinki: WSOY
- Strandell, H. (1995). *Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus*. Helsinki: STAKES
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Varhaiskasvatus 2017*. Tilastoraportti 32. Viitattu 23.1.2019. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lasten-nuorten-ja-perheiden-sosiaalipalvelut/lasten-paivahoito>.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luonteenvahvuuksien kartoitukseen. *Oppimisen Ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti*. <https://bulletin.nmi.fi/article/via-vahvuusmittari-lasten-ja-nuorten-luonteenvahvuuksien-kartoitukseen/> (Viitattu: 15.10.2018).

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki. 17.7.2018/540. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. <https://www.finlex.fi>, hakusana Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 4.10.2018.

YK:n raportti: Suomi on maailman onnellisin maa. (2018, maaliskuu 3). Retrieved from <https://yle.fi/uutiset/3-10115710>.